

Un'indagine sulle opinioni di educatori e insegnanti nei confronti degli studenti plusdotati e della loro educazione

A survey study of educators' and teachers' opinions about gifted students and their education

Diana Olivieri

Università degli Studi Niccolò Cusano – Telematica Roma

diana.olivieri@unicusano.it

ABSTRACT

Why is there resistance to identify first, and then support gifted children in our regular classes? Why feeding “suspicion” of those who show high levels of intelligence, especially if very precocious? Labeling theory and the stereotype threat can help in trying to answer these questions.

If labels are the names we attribute to people, stereotypes are the social expectations associated with those labels. If a school label is strengthened enough for students to derive their identity from it, it will also influence their social interactions in and outside school. Thus, it's pivotal to understand educators' and teachers' attitudes toward giftedness and gifted education.

Adequate educational services for gifted students require simultaneous provision of gifted instruction and special education, ie strategies, adaptations and teaching practices necessary for students who, in their own way, have special needs.

Perché c'è resistenza a identificare i bambini plusdotati e a sostenerli nelle nostre classi regolari e si nutrono “sospetti” nei confronti di chi mostra un'elevata intelligenza, specialmente se molto precoce?

Utilizzando la teoria dell'etichettamento e la minaccia dello stereotipo è possibile provare a rispondere a questi interrogativi.

Se le etichette sono i nomi che attribuiamo alle persone, gli stereotipi sono le aspettative sociali associate a quelle etichette. Se un'etichetta scolastica è abbastanza rinforzata perché gli studenti possano ricavare la propria identità da quell'etichetta e dallo stereotipo, ciò può influire anche e pesantemente sulle loro interazioni sociali, nella e al di fuori della scuola. Ciò rende necessario e urgente comprendere quale sia l'atteggiamento di educatori e insegnanti riguardo alla plusdotazione e alla gifted education.

Servizi educativi appropriati per studenti plusdotati richiedono l'offerta simultanea di gifted instruction e special education, ossia strategie, adattamenti e pratiche didattiche necessari a studenti che, a modo loro, presentano bisogni speciali.

KEYWORDS

Giftedness, Labeling theory, Stereotype threat, Teachers' Attitudes, Gifted education.

Plusdotazione, Teoria dell'etichettamento, Minaccia dello stereotipo, Atteggiamenti degli insegnanti, Gifted education.

Introduzione

Secondo Gagné (2003; 2009), promotore del modello della plusdotazione e del talento, la plusdotazione è un'abilità naturale che richiede l'ambiente appropriato e condizioni di supporto perché possa svilupparsi pienamente in un talento. Per motivi di equità, agli studenti con bisogni speciali dovuti a difficoltà di apprendimento o disabilità viene offerto un sostegno educativo specialistico a supporto del loro sviluppo.

Sebbene gli studenti plusdotati siano un altro gruppo con bisogni speciali, **l'equità è vista in conflitto con l'eccellenza**, di conseguenza i bisogni educativi speciali di coloro che possiedono "doni" e talenti sono spesso ignorati (VanTassel-Baska, 1997).

Il rapporto della società con la plusdotazione, con il talento e con la gifted education è stato descritto come "odio-amore" (cfr. Gallagher, 1997).

I ricercatori hanno anche fatto riferimento ad un pendolo che oscilla tra eccellenza ed equità, ossia tra incoraggiare gli studenti plusdotati a raggiungere il loro pieno potenziale e assistere gli studenti appartenenti ad altri gruppi a rischio perché soddisfino standard minimi di parità con gli altri studenti (Clark, 2002).

La ricerca con studenti di talento ha rivelato l'esistenza di una serie di fattori di personalità e questioni problematiche di ordine emotivo e sociale che sono emersi costantemente come fattori che contribuiscono al perché molti di questi giovani non possono realizzare il loro potenziale o addirittura non si rendono conto di possederlo. Mentre lo sviluppo cognitivo e la performance scolastica degli studenti plusdotati sono stati esaminati approfonditamente, lo studio del loro funzionamento socio-emotivo ha ricevuto meno attenzione nella ricerca educativa.

Secondo Csíkszentmihályi (2010), i giovani individui plusdotati non svilupperanno il loro potenziale, a meno che sostegno e fonti di ispirazione non vengano loro forniti, da genitori, pari, educatori e insegnanti.

Gli studenti di solito arrivano a capire il loro "posto" in classe attraverso etichette sia sociali che scolastiche, poiché i due domini si sovrappongono in modo massiccio all'interno di quell'ambiente. Poiché «le [etichette] valutative influenzano le opzioni disponibili agli studenti all'interno di una scuola» (Rist, 2011, p. 71), anche quando categorizziamo gli studenti involontariamente, riduciamo le opportunità a loro disposizione e inavvertitamente mettiamo alcuni studenti in una posizione di vantaggio (o svantaggio) rispetto agli altri. In tal senso l'etichettamento¹ diviene il catalizzatore che designa i ruoli sociali, traducendosi spesso in una profezia che si autoavvera (Rist, 2011).

Anche se molte autorità del mondo della formazione, dell'educazione e della didattica hanno già più volte osservato che i bambini plusdotati si sentono "diversi" (Buescher, 1985), è appropriato interpretare questi sentimenti di diversità come sinonimo dell'idea che il riconoscimento di una *giftedness* sia stigmatizzante².

La questione qui non è che gli studenti plusdotati vengano stigmatizzati in

1 Tra le cosiddette teorie interazioniste della devianza, quella dell'etichettamento è incentrata sulla comprensione che l'apprendimento e lo sviluppo si verificano in contesti sociali e relazionali. L'etichettamento è un sistema socialmente prescritto di categorizzazione degli individui, basato su vari tratti o caratteristiche che questi ultimi esibiscono. Assegnate in modo implicito o esplicito, tali caratteristiche hanno un'influenza potente sul modo in cui gli individui ai quali sono state attribuite interagiscono con chi li circonda.

2 Il termine stigma è qui utilizzato nel significato di marchio profondamente screditante ad esso attribuito da Goffman, ossia una persona è stigmatizzata se viene squalificata da una piena accettazione sociale (1963). Gli individui stigmatizzati sono spesso bersaglio di stereotipi negativi.

senso oggettivo, ma piuttosto che gli studenti plusdotati si **sentono** stigmatizzati, e quindi socialmente disadattati.

Oltre a sentirsi “diversi”, alcuni studenti sperimentano la *giftedness* a scuola come un handicap sociale (Coleman & Cross, 1988) e usano strategie di coping in situazioni potenzialmente stigmatizzanti, per evitare di essere etichettati come “aberranti” dagli altri studenti, spinti da una pressione verso la conformità alla norma (espressa dal gruppo dei pari) (Cross, Coleman & Stewart, 1993).

Avendo imparato che le persone li trattano in modo diverso quando divengono consapevoli della loro *giftedness*, per assicurarsi di mantenere delle interazioni sociali normali all'interno della classe gli studenti plusdotati possono influenzare il modo in cui gli altri interagiscono con loro, manipolando strategicamente le informazioni che gli altri ricevono su di loro (Coleman, 1985), ad esempio il punteggio ottenuto ad un test di profitto.

La *giftedness* e la devianza sociale sono potenzialmente stigmatizzanti perché possono essere mascherate o nascoste. Per esempio, di fronte a situazioni come quella di esporre la loro disinvoltura nello svolgimento di un test che altri trovano estremamente difficile, alcuni adolescenti plusdotati potrebbero commettere volutamente degli errori per ridurre la loro vulnerabilità sociale (Cross, Coleman & Terharr-Yonkers, 1991).

Questo controllo delle informazioni su se stessi è considerato una manifestazione comportamentale della cognizione sociale, che agisce in accordo con gli obiettivi sociali (Cross, Coleman & Terharr-Yonkers, 1991).

1. Il “dono” indesiderato: panoramica sulle funzioni sociali della plusdotazione

La plusdotazione o *giftedness* come costrutto prevede invariabilmente la combinazione di due parti: un hardware cognitivo (di cui la ricerca sui talenti e sulla *giftedness* ha già svelato molto) e una risposta sociale ad essa (di cui siamo ancora relativamente ignoranti). Ne consegue che se c'è un significato sociale assegnato al “dono”, allora la *giftedness* avrà anche una funzione evolutiva e sociale considerata “necessaria”.

Una prima funzione sociale della plusdotazione è quella di mantenimento e conservazione. Le istituzioni e i mercati sociali hanno bisogno di solutori di problemi e facilitatori per garantire profitto e welfare continui. Tra questi troviamo scienziati, ingegneri, personale sanitario, etc. In una prospettiva socio-biologica, costoro preservano indirettamente le strutture sociali mediante invenzioni e perfezionamenti all'interno dell'ambito di produzione in cui sono attivi. Il loro sforzo dà alla società la capacità di raggiungere o mantenere il benessere e forse anche di rinforzare le gerarchie di potere esistenti.

Una seconda funzione sociale è quella dell'intrattenimento sociale, espressa da musicisti popolari, attori, calciatori, web influencers, etc., ammirati come modelli di comportamento per chi – dotato di un'immagine di sé relativamente “povera” – desidera diventare come loro, al fine di rafforzare il proprio senso di identità (Klapp, 1969). Questi individui – tra i più pagati nelle società contemporanee – possono contribuire a realizzare un'esperienza catartica, senza rappresentare una minaccia per le strutture sociali e le gerarchie di potere esistenti. Al contrario, aiutano a mantenere la stabilità distogliendo l'attenzione da altre questioni, forse più importanti, come ad es. la disoccupazione e la crisi economica.

Funzione sociale		Risposta sociale universale
Conservazione	→	Accettazione e promozione
Intrattenimento	→	Accettazione e promozione
Cambiamento	→	Resistenza e persecuzione

Fig. 1 - Le funzioni socio-biologiche della *giftedness* e del talento

La terza funzione sociale della plusdotazione, quella di chi ha il potenziale per raggiungere il **cambiamento** a qualsiasi livello, spicca tra le funzioni sociali del comportamento plusdotato perché può indurre i fenomeni della stigmatizzazione, emarginazione e persecuzione (Crocker & Quinee, 2003).

Se l'intrattenimento e la conservazione sociale sono funzioni ben accette, ciò non vale per il cambiamento sociale, che invece evoca la massima resistenza.

Gli individui plusdotati che promuovono il cambiamento sociale sono considerati sconvenienti e fastidiosi, anche nelle società di stampo democratico, poiché pur essendo empatici e socialmente impegnati, tendono ad essere critici e indipendenti, mettendo spesso in discussione regole e autorità (Webb, 1993).

2. Gli atteggiamenti degli insegnanti verso la plusdotazione

Se è vero che i ricercatori hanno osservato ciò che fanno i plusdotati e quali sono le loro caratteristiche, è altrettanto vero che dobbiamo ancora approfondire gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti della *giftedness*, per poter anche comprendere le ripercussioni sociali dell'essere plusdotati.

In qualità di punti focali nelle vite dei loro studenti, gli insegnanti stabiliscono il "tono" delle loro aule, potendo contribuire a spostare le prospettive degli studenti, promuovendo l'apertura mentale.

Come suggerisce la letteratura, si ritiene che la mancanza di conoscenza e comprensione sia la causa principale di convinzioni sbagliate e atteggiamenti negativi in tema di plusdotazione (Clark, 2002). È dunque fondamentale per gli insegnanti capire e riconoscere gli stereotipi che esistono (anche e soprattutto in loro stessi) nei riguardi dei bambini plusdotati.

L'eventuale tendenza a identificare gli studenti *gifted* come irrispettosi dell'autorità, elitari, insensibili agli altri e tendenti alla leadership antisociale potrebbe ad esempio dimostrare che gli insegnanti nutrono sentimenti inconsci di disaffezione verso tali studenti. Tale disaffezione potrebbe avere origine nel sospetto di un utilizzo dell'elevata intelligenza verso finalità di non-conformità sociale (Geake, 2000). In altre parole, **il sospetto nei confronti degli outsider**, come descritto da Colin Wilson in *The Outsider* (1956), potrebbe spiegare perché il motivo più citato dagli insegnanti per non accelerare un bambino *gifted* è che il bambino "non è socialmente adattato". La natura profondamente radicata di tale sospetto suggerisce che quest'ultimo non sia appannaggio esclusivo degli insegnanti, ma che possa essere un attributo della popolazione generale.

Che gli studenti plusdotati si sentano stigmatizzati è una questione complessa e difficilmente affrontabile in modo diretto, considerato l'elevato carico emotivo di un interrogativo del genere. Abbiamo tuttavia evidenze del fatto che questi bambini abbiano acquisito una visione della *giftedness* tipica della società convenzionale, ossia che si tratti di una forma di **devianza sociale**, intesa in un'accezione negativa.

L'atteggiamento degli insegnanti verso gli studenti plusdotati è dunque un elemento importante da tenere in considerazione quando si sviluppano programmi educativi di educazione speciale (Davis & Rimm, 2004).

Ma se da un lato gli studi sugli atteggiamenti degli insegnanti non affermano che gli atteggiamenti positivi causino buone pratiche, dall'altro sottolineano la stretta relazione esistente tra la formazione degli insegnanti, gli atteggiamenti positivi e la proposta di un'educazione appropriata per gli studenti *gifted*.

Il Questionario delle Opinioni sugli Studenti Plusdotati e sulla loro Educazione di Gagné-Nadeau (intitolato *Opinions about the gifted and their education: Gagné, 1991*) contiene 36 items, classificati in sei fattori per la determinazione del punteggio (cfr. Tab. 1).

Fattore A. Bisogni e supporto	Riconoscere i bisogni dei bambini plusdotati e supportare i servizi speciali.
Fattore B. Livello di opposizione	Resistere alle obiezioni/Presentare obiezioni basate su ideologie e priorità.
Fattore C. Valore sociale	Apprezzare l'utilità delle persone plusdotate per la società.
Fattore D. Rifiuto	Riconoscere l'isolamento delle persone plusdotate dagli altri nell'ambiente immediato.
Fattore E. Raggruppamento di abilità	Atteggiamenti verso particolari raggruppamenti di plusdotazione, omogenei per specifiche abilità.
Fattore F. Accelerazione scolastica	Atteggiamenti verso l'arricchimento accelerativo.

Tab. 1 - Fattori del questionario Gagné-Nadeau (1991) sulle opinioni degli insegnanti riguardo a plusdotazione ed educazione dei plusdotati

Lo strumento è stato originariamente sviluppato per determinare l'opinione degli insegnanti di lingua francese sui soggetti plusdotati e sulla loro educazione in Canada. Tuttavia, essendo esente da determinanti culturali di rilievo, ne è stata possibile una traduzione in italiano e la somministrazione ad un campione di 42 soggetti, contattati per via telematica tra iscritti ed ex studenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università Niccolò Cusano, suddivisi tra insegnanti di scuola primaria e secondaria ed educatori a vario titolo (N = 35), appartenenti sia a categorie "normali" (17 tra educatrici di scuola dell'infanzia, insegnanti di scuola primaria e secondaria di varie discipline) sia a categorie considerate "speciali" (18 tra assistenti educatori, insegnanti di sostegno, educatori di comunità e in IPM, educatori di strada)³, oltre ad un piccolo sottocampione di 7 laureati/laureandi in Scienze della Formazione/Psicologia della medesima Università.

Il campione totale (N = 42) è rappresentato per il 74% da donne (F = 31) e per il 26% da uomini (M = 11), per un'età media di circa 35 anni (M = 36,3; F = 34,4).

Per saggiare il rapporto personale e la familiarità del campione con il tema della plusdotazione, si è proceduto a rilevare una serie di informazioni preliminari, ispezionabili nei grafici a torta che seguono.

3 Va detto che il piccolo sottocampione di laureati e laureandi contattati presentano una propensione a ragionare in termini di valorizzazione delle differenze e manifestano un particolare interesse per il tema della devianza, avendo scelto di laurearsi con una tesi in Criminologia minorile.

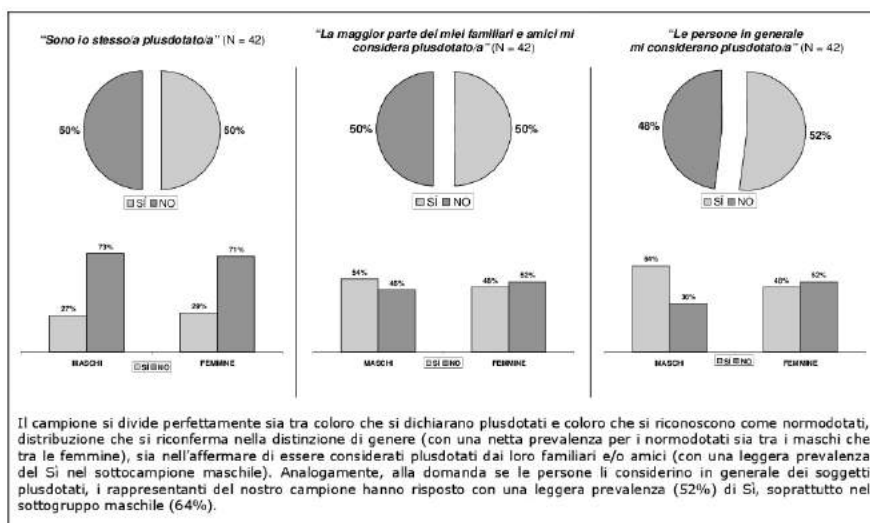


Fig. 2 - Dati preliminari sulla plusdotazione (%): domande 1-2-3

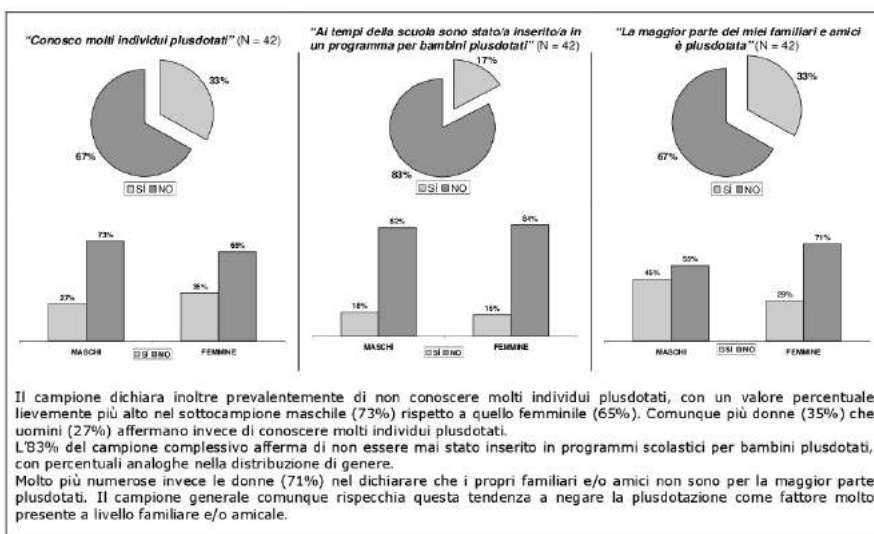


Fig. 3 - Dati preliminari sulla plusdotazione (%): domande 4-5-6

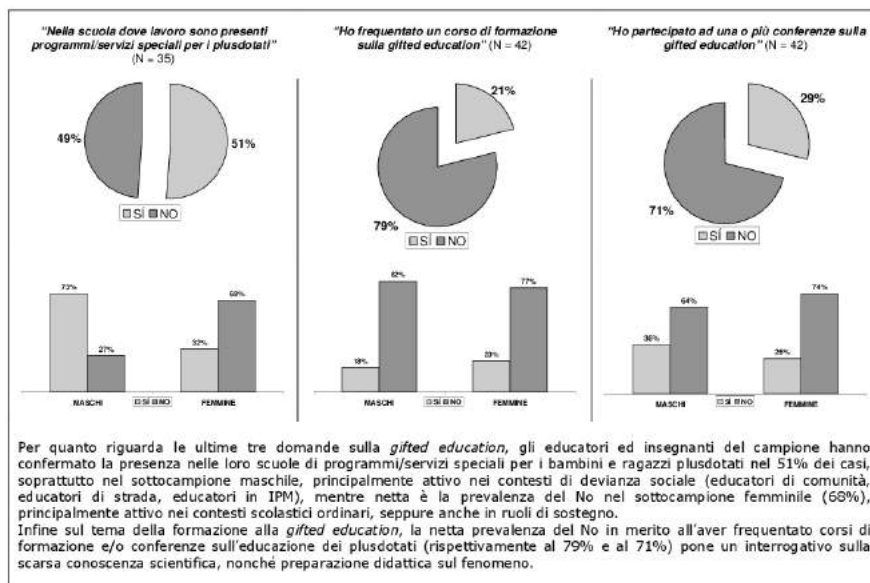


Fig. 4 - Dati preliminari sulla plusdotazione (%): domande 7-8-9

3. Risultati della somministrazione dell'Opinionnaire di Gagné-Nadeau

Tra il valore positivo della *giftedness* riflesso dai genitori e il valore negativo della *giftedness* riflesso dai pari si frappone il valore ambiguo della *giftedness* attribuito esplicitamente o riflesso implicitamente dagli insegnanti. Ciò enfatizza il contesto situazionale in cui la plusdotazione viene vissuta e crea un **effetto sociale camaleontico**, in base al quale gli studenti plusdotati mostreranno questo loro attributo nelle interazioni in cui è valorizzato, mentre tenderanno a mascherarlo dove invece viene svalutato, anche nel caso in cui la plusdotazione sia di per sé un attributo considerato personalmente valido dal soggetto e fortemente identificativo del suo sé.

I diversi item del questionario Opinionnaire Gagné-Nadeau sono stati raggruppati, analizzati e interpretati – come suggerito dagli autori originali – in base alle seguenti clusterizzazioni: atteggiamenti relativi ai bisogni e al supporto da offrire agli studenti plusdotati, livello di opposizione verso ideologie e priorità associate alla plusdotazione, valore sociale, rifiuto o attribuzione di devianza, raggruppamento per abilità, accelerazione scolastica degli studenti plusdotati.

Gli item del **Cluster A** del questionario riguardano gli atteggiamenti nei confronti dei bisogni degli studenti plusdotati e il livello di supporto per le disposizioni speciali da destinare loro.

Le affermazioni di questo primo cluster sono espresse in chiave positiva. La maggiore attribuzione positiva ($\mu = 6,26/7$) è stata ottenuta dall'item 24 (*Per poter progredire, una società deve sviluppare i talenti degli individui plusdotati fino alla loro massima espressione*), mentre l'attribuzione meno positiva ($\mu = 3,60/7$) riguarda l'item 11 (*I bambini plusdotati sprecano il loro tempo nelle classi regolari*).

Statistiche descrittive – Cluster A: BISOGNI dei plusdotati

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Età	42	23	56	34,88	8,229
Item 1	42	1	7	5,71	1,715
Item 11	42	1	7	3,60	1,875
Item 14	42	3	7	5,90	1,206
Item 15	42	2	7	5,12	1,783
Item 24	42	2	7	6,26	1,191
Item 30	42	2	7	5,38	1,592
Item 32	42	1	7	5,07	1,772
Validi (listwise)	42				

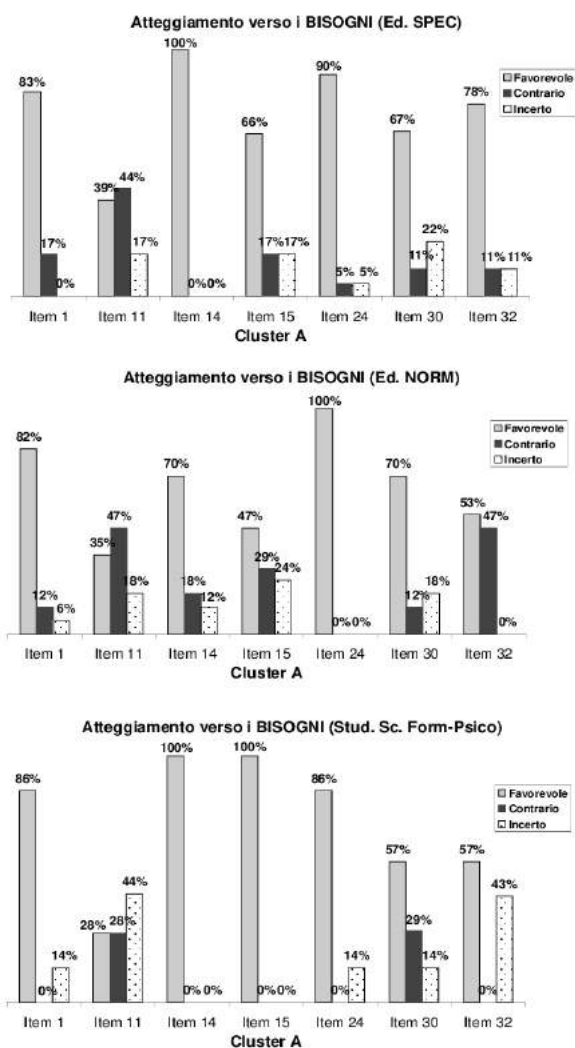


Fig. 5 - Statistiche descrittive e percentuali di risposte favorevoli/sfavorevoli/incerte rispetto alla considerazione dei bisogni speciali dei bambini gifted (Cluster A), nei tre sottogruppi⁴

⁴ I tre sottogruppi sono formati da: educatori di "categorie speciali", educatori di "categorie normali" e laureati/laureandi in Scienze della Formazione/Psicologia.

Dall'ispezione degli istogrammi realizzati per ciascuno dei tre sottogruppi emerge come per il primo Cluster, le risposte siano generalmente molto positive per il sottogruppo degli educatori di "categorie speciali", con solo una leggera flessione negativa per quanto riguarda il prima citato item 11, che ritroviamo anche negli altri due sottogruppi. Ma se da un lato il sottogruppo dei laureati/laureandi si dimostra molto ben disposto verso i bisogni "speciali" dei bambini plusdotati, è nel sottogruppo degli educatori di "categorie normali" che emergono le maggiori perplessità, in particolare per l'affermazione dell'item 15 (*I bambini plusdotati necessitano di un'attenzione speciale per poter sviluppare pienamente i loro talenti*). E in misura meno marcata per l'item 32 (*I programmi scolastici regolari soffocano la curiosità intellettuale dei bambini plusdotati*). La perplessità potrebbe essere interpretata alla luce di una semplicistica attribuzione che porterebbe a ritenere la "dotazione" sufficiente di per sé a garantire il raggiungimento dei massimi risultati possibili, senza particolari accorgimenti nei programmi scolastici, laddove sappiamo invece che l'abilità naturale abbandonata a se stessa è destinata a sfiorire, mentre se adeguatamente alimentata può trasformarsi in talento.

Gli item del **Cluster B** si concentrano sul livello di opposizione basato su ideologie e priorità, ad esempio, atteggiamenti elitari nei confronti dei plusdotati.

Le affermazioni del secondo cluster sono espresse in chiave negativa. L'affermazione più condivisa ($\mu = 4,83/7$) è stata ottenuta dall'item 3 (*I bambini affetti da disturbi hanno più bisogno di servizi educativi speciali*), mentre quella meno condivisa ($\mu = 2,26/7$) riguarda l'item 26 (*I contribuenti non dovrebbero pagare per l'educazione speciale della minoranza dei bambini plusdotati*).

Statistiche descrittive – Cluster B: OPPOSIZIONE verso ideologie e priorità legate alla plusdotazione

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Item 3	42	1	7	4,83	2,140
Item 4	42	1	7	4,81	1,728
Item 5	42	1	7	3,67	2,160
Item 12	42	1	7	4,62	2,071
Item 16	42	1	6	2,83	1,607
Item 18	42	1	7	4,17	1,752
Item 23	42	1	7	3,07	1,892
Item 26	42	1	6	2,26	1,594
Item 27	42	1	7	3,93	2,213
Valid (listwise)	42				

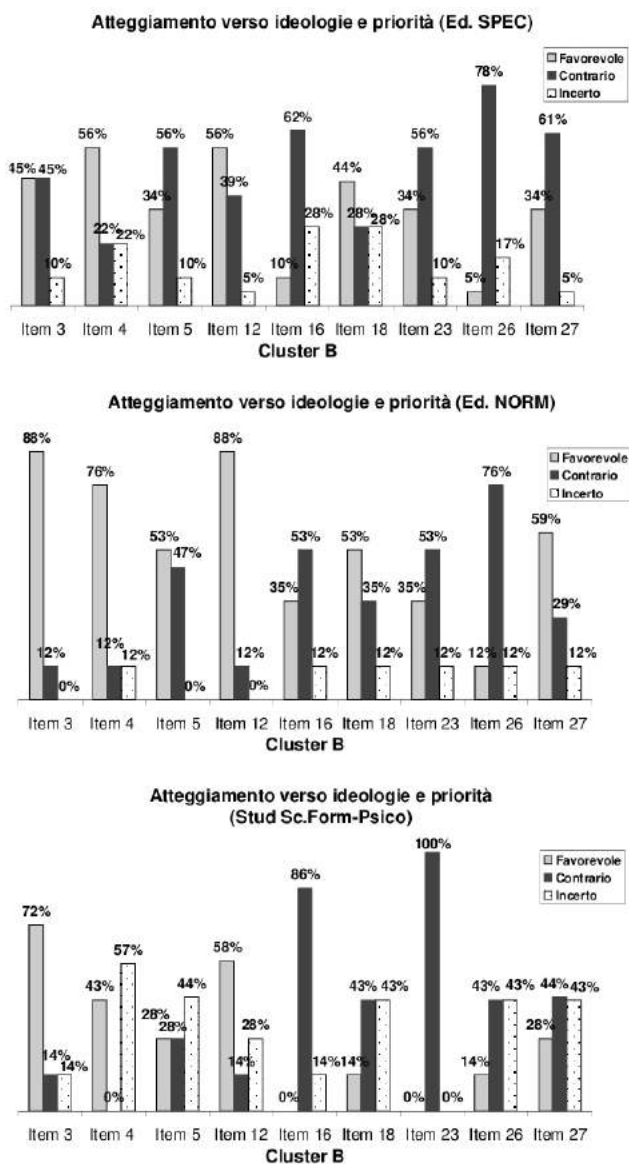


Fig. 6 - Statistiche descrittive e percentuali di risposte favorevoli/sfavorevoli/incerte rispetto ad un atteggiamento oppositivo verso ideologie e priorità legate alla *giftedness* (Cluster B), nei tre sottogruppi

Osservando i dati percentuali calcolati sui tre sottogruppi per il secondo cluster, ad emergere è l'atteggiamento generalmente propositivo negli educatori di "categorie speciali", in particolare per quanto riguarda la loro posizione ideologica rispetto al già citato item 26, rifiutato al 78%, così come rifiutate in buona parte sono le affermazioni degli item 16 (*Le nostre scuole sono già adeguate nell'andare incontro ai bisogni degli studenti plusdotati*) e 27 (*I bambini normodotati sono la principale risorsa per la nostra società, quindi dovrebbero essere loro il focus della nostra attenzione*).

Netto nel sottogruppo degli educatori di "categorie normali" è l'atteggiamento positivo (88% favorevoli) rispetto a quanto affermato rispettivamente nel già citato item 3 e nel 12 (*Abbiamo una maggiore responsabilità morale ad offrire un aiuto speciale ai bambini con difficoltà, piuttosto che ai bambini plusdotati*), mentre appare diviso tra un atteggiamento ampiamente sfavorevole (76%) per l'affermazione dell'item 26 e un atteggiamento molto favorevole rispetto all'item 4 (*I programmi speciali per i bambini plusdotati hanno l'inconveniente di creare elitarismo*).

Nettissimo invece il rifiuto del sottogruppo di laureati/laureandi per quanto affermato nell'item 23 (*I bambini plusdotati sono già favoriti nelle nostre scuole*) e in buona parte per quanto sostenuto nell'analogo item 16. Approvato invece il già citato item 3 (72% favorevoli).

Gli item del **Cluster C** indagano gli atteggiamenti in merito al valore sociale della plusdotazione.

Le affermazioni del terzo cluster sono espresse in chiave positiva. La maggiore attribuzione positiva ($\mu = 6,43/7$) è stata ottenuta dall'item 13 (*Le persone plusdotate sono una risorsa di grande valore per la nostra società*), mentre l'attribuzione meno positiva ($\mu = 3,93/7$) riguarda l'item 17 (*Mi piacerebbe essere considerato/a una persona plusdotata*).

Statistiche descrittive – Cluster C: VALORE SOCIALE della plusdotazione

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Item 13	42	4	7	6,43	1,016
Item 17	42	1	7	3,93	2,100
Item 25	42	1	7	5,05	2,024
Item 33	42	1	7	4,64	1,923
Validi (listwise)	42				

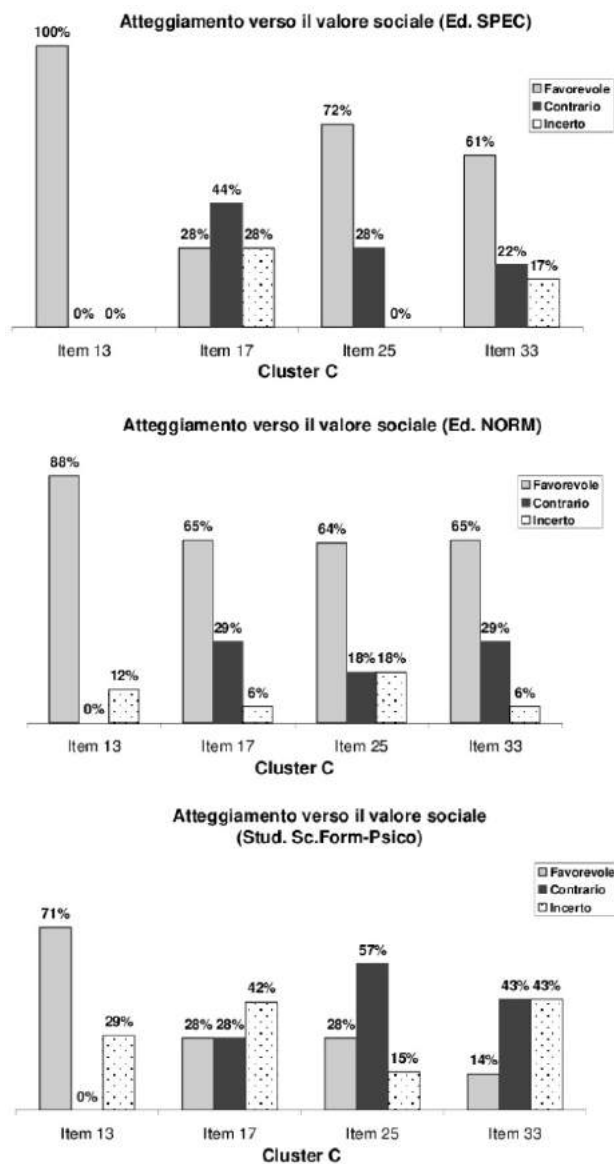


Fig. 7 - Statistiche descrittive e percentuali di risposte favorevoli/sfavorevoli/incerte rispetto alla considerazione del valore sociale della giftedness (Cluster C), nei tre sottogruppi

Per quanto concerne il terzo cluster, dall'ispezione dei grafici appare rispettivamente netta e molto alta l'accettazione del già citato item 13 da parte del sottogruppo degli educatori di "categorie speciali" (100%), degli educatori di "categorie normali" (88%) e di laureati/laureandi (71%). Se nel sottogruppo degli educatori di "categorie normali" emerge una generale approvazione del valore sociale della plusdotazione, nel sottogruppo degli educatori di "categorie speciali" emerge un andamento analogo, tranne che per il già citato item 17, che vede un atteggiamento fortemente diviso tra favorevoli, incerti e contrari, con una preponderanza di questi ultimi. Infine nel sottogruppo dei laureati/laureandi l'atteggiamento incerto sembra prevalere per due affermazioni su quattro (il già citato item 17 e l'item 33: *I leader della società di domani proverranno principalmente dai bambini plusdotati di oggi*), con un picco di disapprovazione (57%) per l'item 25 (*Offrendo servizi educativi speciali ai bambini plusdotati prepariamo i futuri membri della classe dominante*). A fronte quindi del riconoscimento del valore dei soggetti plusdotati come risorsa per la società, questo sottogruppo sembra offrire resistenza di fronte all'idea che da semplice risorsa la plusdotazione conduca a una vera e propria leadership sociale.

La questione dell'attribuzione di devianza agli studenti plusdotati, espressa dal rifiuto della plusdotazione stessa da parte degli altri studenti e anche degli insegnanti e del conseguente isolamento forzato dei soggetti plusdotati, è esplorata negli item del **Cluster D**.

Le affermazioni del quarto cluster sono espresse in chiave negativa. L'affermazione maggiormente condivisa ($\mu = 5,26/7$) è stata ottenuta dall'item 9 (*I bambini plusdotati spesso si annoiano a scuola*), mentre quella meno condivisa ($\mu = 2,74/7$) riguarda l'item 28 (*I bambini plusdotati potrebbero diventare vanesi o egoisti se viene data loro un'attenzione speciale*).

Nel quarto cluster, il sottogruppo più favorevole ad accettare la componente deviante della plusdotazione è quello degli educatori di "categorie speciali", in particolare per le affermazioni dell'item 7 (*La maggior parte dei bambini plusdotati che saltano un anno scolastico mostrano difficoltà di adattamento sociale col gruppo di studenti più grandi*) e soprattutto del già citato item 9, mentre forte è la disapprovazione per quanto sostenuto nel già citato item 28, una tendenza che vediamo ripetersi anche negli altri due sottogruppi.

La disapprovazione per l'attribuzione di devianza alla plusdotazione è invece netta per ben tre item su sei sia per il sottogruppo degli educatori di "categorie normali" che per quello dei laureati/laureandi; in entrambi i casi forte è il rifiuto, oltre che dell'item 28, degli item 19 (*Un bambino che sia stato identificato come plusdotato avrà più difficoltà a farsi degli amici*) e 22 (*Alcuni insegnanti potrebbero sentire la loro autorità minacciata dai bambini plusdotati*).

Statistiche descrittive –Cluster D: Attribuzione di DEVIANZA

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Item 7	42	1	7	4,43	1,927
Item 9	42	1	7	5,26	1,712
Item 19	42	1	7	3,07	1,702
Item 22	42	1	7	3,62	2,208
Item 28	42	1	7	2,74	1,862
Item 31	42	1	7	3,83	1,899
Validi (listwise)	42				

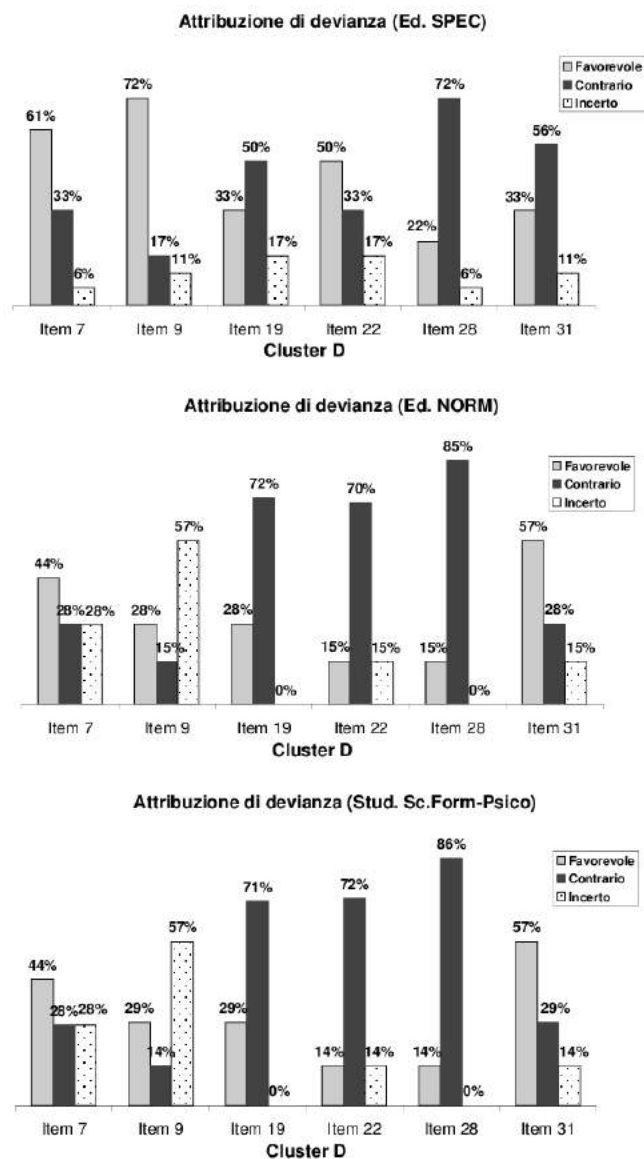


Fig. 8 - Statistiche descrittive e percentuali di risposte favorevoli/sfavorevoli/incerte rispetto all'attribuzione di devianza alla *giftedness* (Cluster D), nei tre sottogruppi

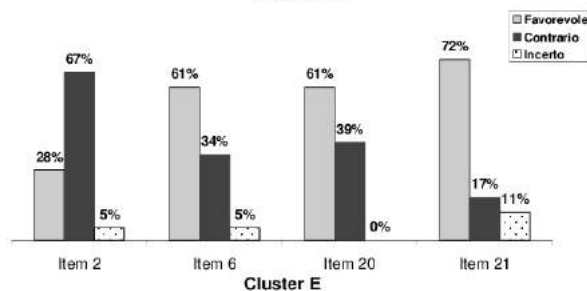
Gli atteggiamenti verso il raggruppamento di abilità degli studenti, il mantenimento degli studenti plusdotati nelle classi regolari o la proposta di classi o scuole speciali sono gli argomenti esplorati negli item del **Cluster E**.

Le affermazioni del quinto cluster sono espresse in chiave negativa. La maggiore attribuzione negativa ($\mu = 5,00/7$) è stata ottenuta dall'item 21 (*Separando gli studenti plusdotati e altri gruppi, aumentiamo l'etichettamento dei bambini come forti-deboli, più bravi/meno bravi, etc.*), mentre l'affermazione meno condivisa ($\mu = 2,93/7$) riguarda l'item 2 (*Il modo migliore per soddisfare i bisogni dei bambini plusdotati consiste nell'inserimento in classi speciali*).

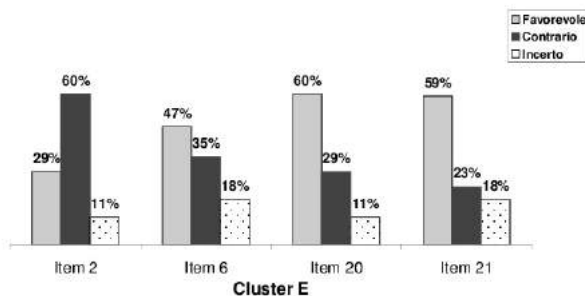
Statistiche descrittive – Cluster E: EDUCAZIONE SPECIALE dei plusdotati

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Item 2	42	1	7	2,93	1,956
Item 6	42	1	7	4,05	2,152
Item 20	42	1	7	4,26	2,096
Item 21	42	1	7	5,00	1,739
Validi (listwise)	42				

Atteggiamento verso l'educazione speciale dei plusdotati (Ed. SPEC)



Atteggiamento verso l'educazione speciale dei plusdotati (Ed. NORM)



Atteggiamento verso l'educazione speciale dei plusdotati (Stud. Sc.Form-Psico)

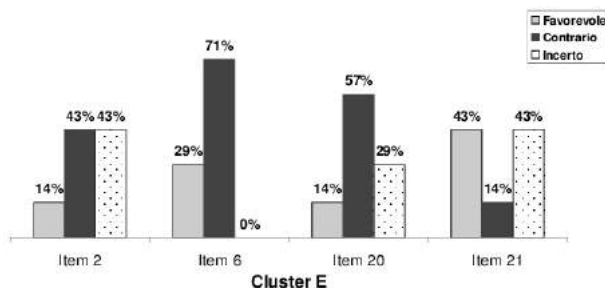


Fig. 9 - Statistiche descrittive e percentuali di risposte favorevoli/sfavorevoli/incerte rispetto all'atteggiamento verso l'educazione speciale dei bambini gifted (Cluster E), nei tre sottogruppi

Per quanto riguarda il quinto cluster, nel sottogruppo degli educatori di “categorie speciali” emerge una tendenza a sopravvalutare la necessità che i bambini plusdotati restino nelle classi regolari per costituire uno “stimolante intellettuale” per i loro compagni di classe (item 6: *Quando i bambini plusdotati sono inseriti in classi speciali, gli altri bambini si sentono svalutati* e item 20: *I bambini plusdotati dovrebbero essere lasciati nelle classi regolari, poiché servono da stimolante intellettuale per gli altri bambini*), così come forte è la paura che la plusdotazione costituisca un’etichetta discriminante, soprattutto nei confronti di chi non lo è (item 21: *Separando gli studenti in plusdotati e altri gruppi, aumentiamo l’etichettamento dei bambini come forti-deboli, più bravi-meno bravi, etc.*), coerentemente con il ruolo di questi docenti, attivi soprattutto in contesti di marginalità. Nettamente negativo e coerente con le altre risposte date è inoltre l’atteggiamento verso l’affermazione dell’item 2 (*Il modo migliore per soddisfare i bisogni dei bambini plusdotati consiste nell’inserirli in classi speciali*).

Il sottogruppo degli educatori di “categorie normali” offre risposte di analogo tenore, ma in percentuale meno netta, rispetto al sottogruppo precedente, tranne che per il già citato item 6, che divide le opinioni tra un 47% di favorevoli e un 35% di contrari. Molto netto invece l’atteggiamento negativo verso questa stessa affermazione da parte del sottogruppo di laureati/laureandi (71%) che vi si oppongono massicciamente, così come si dimostrano in maggioranza respingenti all’idea che i bambini plusdotati dovrebbero essere lasciati nelle classi regolari come “stimolo intellettuale” per gli altri bambini.

L’atteggiamento riguardo agli effetti dell’accelerazione (come l’adattamento sociale del soggetto plusdotato e la pressione genitoriale sulla possibilità di proporre l’accelerazione per il figlio) sono esaminati negli item del **Cluster F**.

Le affermazioni del sesto e ultimo cluster sono espresse in chiave mista. La maggiore attribuzione negativa ($\mu = 4,95/7$) è stata ottenuta dall’item 10 (*I bambini che decidono di saltare un anno scolastico solitamente sono messi sotto pressione dai loro genitori*), mentre la maggiore attribuzione positiva, dunque condivisa ($\mu = 5,02/7$) riguarda l’item 8 (*È più dannoso per un bambino plusdotato perdere tempo in una classe che non lo rispetta, che doversi adattare a saltare uno o due anni scolastici*).

Statistiche descrittive – Cluster F: EFFETTI dell’ACCELERAZIONE

	N	Minimo	Massimo	Media	Deviazione std.
Item 8	42	1	7	5,02	1,893
Item 10	42	2	7	4,95	1,667
Item 29	42	1	7	3,83	1,974
Item 34	42	1	7	4,36	2,116
Validi (listwise)	42				

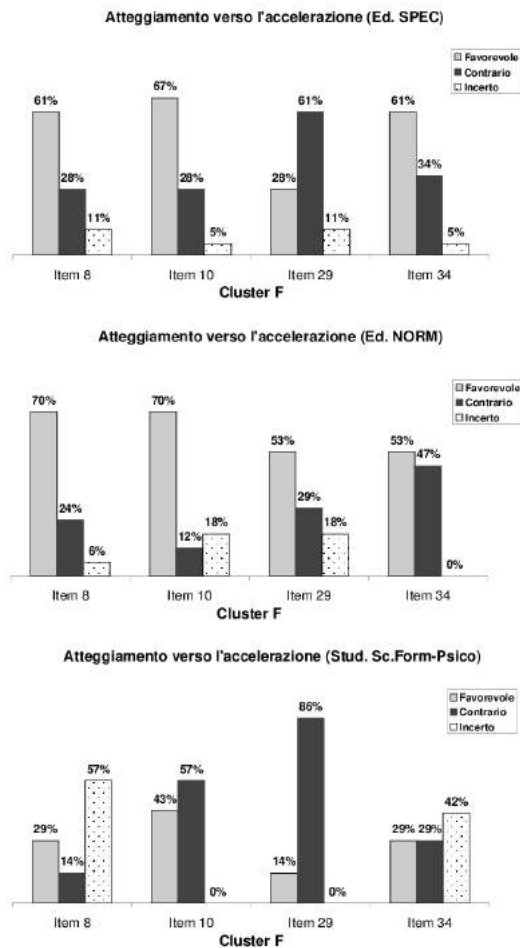


Fig. 10 - Statistiche descrittive e percentuali di risposte favorevoli/sfavorevoli/incerte rispetto alla considerazione degli effetti dell'accelerazione del percorso scolastico dei bambini gifted (Cluster F), nei tre sottogruppi

Dalle percentuali ottenute nel sesto e ultimo cluster emerge infine l'atteggiamento del nostro campione rispetto agli effetti (positivi o negativi) dell'accelerazione. Se da un lato netta è l'approvazione dell'accelerazione scolastica, da parte del sottogruppo degli educatori di "categorie speciali", dall'altra lo stesso gruppo paventa la possibilità che questa decisione venga in realtà presa dai genitori (item 10). Estremamente favorevole all'accelerazione scolastica è anche l'atteggiamento complessivo del sottogruppo degli educatori di "categorie normali", che tuttavia dimostra anche una certa preoccupazione (53%) per l'eventualità che i bambini plusdotati che saltano uno o più anni scolastici possano perdere idee e nozioni importanti, sviluppando "buchi" nelle loro conoscenze (item 29). Infine nel sottogruppo dei laureati/laureandi ad emergere è qualche incertezza in merito alla fattibilità dell'accelerazione scolastica, seppure all'86% riconoscano – contrariamente al sottogruppo precedente – che saltare uno o più anni scolastici non comporti alcuna lacuna conoscitiva (item 29).

Per valutare la significatività delle differenze d'approccio tra educatori e insegnanti di categorie "normali" ed educatori e insegnanti di categorie "speciali" (escludendo il sottogruppo dei laureati e laureandi in Scienze della Formazione/Psicologia per scarsità numerica e perché relativamente estranei al mondo della scuola) si è proceduto ad eseguire il t-Test per il confronto tra le medie di campioni indipendenti. Ad emergere è stata una significatività del 96% per un unico cluster tra i sei identificati, ossia il Cluster B che valuta gli atteggiamenti di rifiuto verso ideologie e priorità attribuite all'educazione dei plusdotati.

Nello specifico gli educatori di categorie "normali" hanno rivelato una maggiore tendenza al rifiuto, rispetto agli educatori e insegnanti di categorie "speciali", che invece appaiono accettare e valutare positivamente l'evenienza di offrire ai bambini plusdotati le stesse attenzioni riservate ai bambini ipodotati o portatori di altre problematiche comportamentali.

	Ruolo	N	Media	Deviazione std.	Errore std. Media
TOT Cluster A	Ed. SPEC.	18	38,44	3,269	,949
	Ed. NORM.	17	38,35	3,411	1,040
TOT Cluster B	Ed. SPEC.	18	30,67	1,574	,964
	Ed. NORM.	17	38,53	1,495	,788
TOT Cluster C	Ed. SPEC.	18	20,56	1,949	1,167
	Ed. NORM.	17	20,76	1,274	1,279
TOT Cluster D	Ed. SPEC.	18	23,17	3,073	,724
	Ed. NORM.	17	23,18	5,703	1,383
TOT Cluster E	Ed. SPEC.	18	16,78	2,138	,975
	Ed. NORM.	17	16,12	2,238	,785
TOT Cluster F	Ed. SPEC.	18	18,28	3,045	,718
	Ed. NORM.	17	19,18	3,414	,828

	Test t di uguaglianza delle medie						
	t	df	Sig. (2-code)	Differenza fra medie	Differenza errore standard	Intervallo di confidenza per la differenza al 95%	
						Inferiore	Superiore
TOT Cluster A: BISOGNI	,742	33	,464	2,092	2,820	-3,646	7,829
TOT Cluster B: IDEOLOGIE E PRIORITÀ	-1,927	33	,043	-7,863	4,080	-16,163	,438
TOT Cluster C: VALORE SOCIALE	-,121	33	,904	-,209	1,728	-3,725	3,307
TOT Cluster D: DEVIANZA/MARGINALITÀ	-,006	33	,995	-,010	1,536	-3,135	3,116
TOT Cluster E: EDUCAZIONE "SPECIALE"	,523	33	,604	,660	1,261	-1,906	3,226
TOT Cluster F: EFFETTI DELL'ACCELERAZIONE	-,823	33	,416	-,899	1,092	-3,121	1,323

Tab. 2 - Statistiche di gruppo e test t di uguaglianza delle medie (N = 35)

Ispezionando gli altri cluster, è tuttavia emersa un'anomalia nel Cluster D sull'attribuzione di devianza, dove le deviazioni dalla media sono apparse molto più disomogenee, rispetto agli altri cluster. Ciò ha fatto ritenere il confronto tra medie, apparentemente omogenee, una misura troppo superficiale, e dunque più adeguato procedere ad una valutazione della varianza delle distribuzioni, considerata la maggiore potenza e flessibilità del metodo ANOVA (test di Fisher).

F Test for TOT Cluster D
Grouping Variable: Ruolo
Hypothesized Ratio = 1

	Var. Ratio	Num. DF	Den. DF	F-Value	P-Value
NOR, SPE	3,445	16	17	3,445	,0163

Group Info for TOT Cluster D
Grouping Variable: Ruolo

	Count	Mean	Variance	Std. Dev.	Std. Err
NOR	17	23,176	32,529	5,703	1,383
SPE	18	23,167	9,441	3,073	,724

Tab. 3 - Test F di Fisher per il Cluster D (Attribuzione di devianza, N = 35)

Il confronto tra le varianze è risultato significativo, ossia il sottocampione NOR (educatori categorie “normali”) mostra una varianza significativamente maggiore rispetto al sottocampione SPE (educatori categorie “speciali”) nell’attribuzione di devianza alla plusdotazione, con un margine di errore del 2% scarso.

In particolare è emerso come la risposta più negativa (attribuzione di devianza) e più positiva (tentativo di normalizzazione) a questo cluster siano state offerte entrambe dal sottogruppo NOR (educatori categorie “normali”, con un valore rispettivamente di 34 su un valore massimo di 42 e di 12 su un valore minimo di 6). Il sottogruppo SPE ha invece dato risposte nel complesso molto più equilibrate a questo cluster, riconoscendo l’esistenza di una componente di devianza strutturale alla plusdotazione, senza estremizzarne il significato (come confermano la risposta più positiva e più negativa al cluster, rispettivamente di 27 su un valore massimo di 42 e di 16 per un valore minimo di 6).

Interpretando le risposte date agli item appartenenti a questo cluster emerge come gli educatori delle categorie “normali” appaiano dividersi tra coloro che operano un tentativo di *normalizzazione* del plusdotato, negando totalmente la componente di devianza e coloro che al contrario ne estremizzano la componente deviante (in termini di disadattamento sociale fino all’antisocialità, anedonia, difficoltà relazionali, oppositività verso l’autorità, egoismo/vanità, isolamento forzato).

L’ANOVA ci informa dunque di un approccio diverso rispetto all’attribuzione di devianza, che al solo confronto tra le medie sarebbe invece sfuggito.

Una volta che gli studenti vengono designati come plusdotati, sono soggetti alle ramificazioni dell’etichettamento. Ciò che rende l’etichetta così invasiva sono le aspettative comportamentali ad essa associate o *minaccia dello stereotipo* (Steele 2010).

Quando un gruppo di caratteristiche vengono collegate insieme, solitamente viene creato un *ruolo*. In tal senso la *giftedness* può essere considerata come un ruolo. Un ruolo da “plusdotato” porta con sé una serie di aspettative di comportamento personale e anche di comportamenti reciproci⁵.

Quando si opera sotto la pressione degli stereotipi, la paura di confermare

5 Ad esempio, ci si aspetta che individui intellettualmente o accademicamente dotati siano capaci di fare tutto bene e senza grandi aiuti esterni. Quando ciò non accade, vengono rimproverati o biasimati (Goffman, 1963).

uno stereotipo negativo impedisce alle persone di lavorare e sottrae loro la capacità di raggiungere i loro massimi livelli. Cosa importante, gli individui tendono a sentirsi in qualche modo minacciati dagli stereotipi associati alla loro etichetta, quando quest'ultima li rende una minoranza.

Steele (2010) spiega che se un numero sufficiente di individui all'interno di un gruppo sociale o accademico condivide un'etichetta, essi raggiungono una massa critica, nel qual caso l'effetto della minaccia dello stereotipo viene ridotto.

Per sfidare il presupposto che alcuni bambini plusdotati sono "troppo intelligenti/brillanti/smart" per adattarsi ai loro compagni di classe, la facilitazione delle interazioni sociali si dimostrerà di grande aiuto. Il peer tutoring, così come i progetti collaborativi, in questo caso potranno agire come strumenti per incoraggiare l'interazione positiva tra studenti plusdotati e studenti "tipici".

Conclusioni: come gestire il "fardello" del potenziale?

Quando dalla "possibilità" si scivola nell'"attesa", il potenziale diviene un fardello. Genitori e figli, infatti, possono essere sedotti dal focalizzarsi sulla performance, piuttosto che sulle possibilità di crescita personale.

Se l'obiettivo dell'educazione è supportare l'apprendimento e la formazione di tutti gli studenti, la responsabilità principale degli insegnanti diventa quella di alleviare le influenze degli stereotipi all'interno delle aule, così che nel caso in cui gli studenti dovessero imbattersi in stereotipi negativi, siano capaci di non permettere a questi stigma di definirli nella delicata costruzione delle loro identità.

1.	Può entrare in contatto con <i>veri</i> pari.
2.	Può sviluppare un senso di appartenenza.
3.	Può migliorare le sue abilità sociali e far fronte agli eventi di vita che causano stress.
4.	Può fare esperienza di corsi rigorosi.
5.	Può costruire una fiducia nell'utilità della scuola.
6.	Può essere incoraggiato ad assumersi "rischi intellettuali".
7.	Può perseguire le sue passioni in modo più approfondito.
8.	Può sviluppare abilità di leadership.
9.	Può indirizzare meglio i suoi obiettivi per il futuro.
10.	Può avere accesso specifico ad opportunità di interazione con pari che manifestano gli stessi interessi.

Tab. 4 - Possibile impatto dei programmi scolastici di educazione speciale e delle attività extracurricolari sullo studente plusdotato

Gli atteggiamenti influenzano le percezioni, che spesso a loro volta influenzano il comportamento (Bohner & Wänke, 2002). Ne consegue che gli atteggiamenti negativi sulla precocità intellettuale influenzeranno il modo in cui i bambini plusdotati e la loro educazione sono percepiti, e quindi il modo in cui gli insegnanti si comporteranno con questo gruppo di studenti.

Abbiamo prove, da una serie di studi empirici, che il training pre-servizio, in servizio e post-laurea nella gifted education determini una migliore comprensione della plusdotazione e della gifted education stessa, aiutando gli insegnanti a valutare le loro convinzioni e a sfatare i miti (Goodnough 2001; Gross, 1994).

Non si può ignorare che i bambini plusdotati, proprio come i bambini con difficoltà di apprendimento, abbiano esigenze speciali, per cui richiedono un curriculum differenziato. L'impossibilità o incapacità di identificare strategie di classe per gli studenti plusdotati va dunque letto come un mancato sostegno di politiche di equità sociale, poiché la mancanza di adeguate opportunità impedirà a questi giovani di raggiungere il loro vero potenziale.

Lavorando di responsabilizzazione si spera che il divario esistente tra le politiche per la plusdotazione e le politiche in azione nelle scuole venga colmato e che le università del XXI secolo si dimostrino sempre più consapevoli della necessità di offrire moduli universitari che siano più efficaci nel sostenere atteggiamenti positivi verso la pedagogia dell'eccellenza, compresi i bisogni educativi speciali ad essa legati.

<i>Come approcciarsi alla gifted education?</i>	
1.	Conoscendo la loro personale plusdotazione. Un insegnante/educatore dovrà possedere un chiaro concetto della sua stessa identità come persona plusdotata, riconoscendo al contempo i propri attributi e i propri deficit.
2.	Avendo una buona base teorica e conoscenze approfondite sulle caratteristiche dei bambini plusdotati.
3.	Essendo consapevoli delle risorse disponibili per i bambini plusdotati (gruppi di sostegno, organizzazioni per i genitori, opportunità educative, bibliografie e racconti biografici di eccellenze nelle rispettive aree di talento, etc.).
4.	Essendo creativi nell'approccio all'insegnamento. Le metodologie d'insegnamento convenzionali, infatti, potrebbero non essere la scelta migliore per studenti relativamente non convenzionali.
5.	Chiedendo aiuto. I casi eccezionali richiedono un aiuto eccezionale. Una delle caratteristiche principali dei bambini plusdotati è il loro forte senso di indipendenza. Sarà dunque necessario modellare l'inter-dipendenza e chiedere i pareri e i consigli di colleghi più esperti.
6.	Riconoscendo le loro strutture valoriali per il comportamento deviante ed avendo consapevolezza dei loro veri sentimenti. I bambini plusdotati, infatti, spesso dimostrano un comportamento deviante.
7.	Facendo da mediatori e referenti. Ciò potrebbe richiedere di espandere il proprio ruolo di insegnante/educatore, formando gli altri coinvolti con il bambino, in particolare i genitori e il gruppo dei pari.
8.	Essendo se stessi. I bambini plusdotati richiedono autenticità nelle relazioni, si accorgono se una metodologia adottata nei loro confronti "sa di artificiale e di artificioso", cercano e richiedono un senso di connessione nelle loro interazioni.

Tab. 5 - In che modo educatori e insegnanti dovrebbero approcciarsi alla gifted education?

L'idea secondo cui l'insegnante di classe influenzerebbe in modo significativo lo sviluppo degli studenti plusdotati è coerente con il modello differenziato della plusdotazione e del talento di Gagné (2003, 2009), che sottolinea il ruolo delle persone significative nello sviluppo dei "doni naturali" in talenti.

In tale ottica e alla luce delle tendenze emerse dalle risposte all'Opinionnaire Gagné-Nadeau, alcune delle questioni più rilevanti da affrontare nel processo educativo e apprenditivo per bambini plusdotati sono:

- a) **identificare la *giftedness* e formare un'identità "*gifted*".** Il bambino ha bisogno dell'opportunità di sapere esattamente come si esprime la sua plusdotazione e che ruolo gioca nella sua identità e nella sua vita.
- b) **Negare la *giftedness*.** Molti bambini plusdotati sono stressati perché mancano di consapevolezza e accettazione della loro *giftedness*. Aiutarli (genitori compresi) a conoscere e accettare il costrutto della plusdotazione e in che modo si applichi a loro sarà dunque di fondamentale importanza.
- c) **Lottare contro la devianza.** La negazione che la *giftedness* possa esistere può avvenire in parte perché il concomitante comportamento deviante non è sempre un tratto accettato. La devianza comportamentale del bambino può portare a una serie di problemi emotivi e sociali.

- d) **Confrontarsi con le questioni familiari.** Si tratta di problematiche complesse e troppo numerose da trattare qui, ma è fondamentale che i genitori siano fortemente coinvolti nel processo educativo del figlio, ad esempio attraverso il *parent training* o altri servizi di supporto.
- e) **Affrontare eventuali deficit.** Una volta che l'insegnante ha anzitutto assistito il bambino nell'identificazione delle sue specifiche aree di *giftedness*, si dovrà procedere ad aiutarlo a identificare le sue aree di deficit.

Gli insegnanti tenderanno a sviluppare atteggiamenti non-polarizzati, ma accoglienti verso i loro studenti plusdotati, nel momento in cui conosceranno e comprenderanno i loro bisogni.

- Scoprire gli interessi degli studenti e riconoscere le differenze d'apprendimento è una pratica di classe efficace per insegnare non solo agli studenti plusdotati, ma a tutti gli studenti.
- Sviluppare e implementare Programmi Educativi Individualizzati (PEI) che includano istruzioni per gli studenti plusdotati e di talento, ossia disposizioni per i loro bisogni avanzati (come l'arricchimento) e/o per l'ulteriore sviluppo professionale per l'insegnante di classe.
- Poter collaborare con altri professionisti, avendo accesso alla consulenza di esperti nella *gifted education* in quanto educazione speciale e nella formazione dei talenti, offre un supporto utile per educatori, insegnanti e famiglie.
- Esplorare le strade per soddisfare i bisogni specifici dei singoli studenti, attraverso l'accesso ad opportunità di studio indipendente e programmi artistici, tecnici e sportivi di varia tipologia.

Tab. 6 - Attività per promuovere un apprendimento sano e lo sviluppo dei talenti

Tannenbaum (1983) ha affermato a tal proposito che «un clima di accettazione sociale deve essere creato a scuola e nella comunità, in modo che gli studenti plusdotati vogliano realizzare il loro potenziale, piuttosto che sopprimere le loro eccezionalità» (p. 419).

Ambienti d'apprendimento che offrano supporto sono i mezzi più efficaci per mediare gli effetti negativi dell'etichettamento e la minaccia degli stereotipi. Valori di gruppo condivisi, livelli appropriati di sfida e aspettative, enfasi sulla comprensione dell'intelligenza e della plusdotazione possono guidare gli studenti plusdotati nella ridefinizione della loro etichetta.

La comprensione dei bambini plusdotati può dunque iniziare in classe.

Riferimenti bibliografici

- Bohner, G., & Wänke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. East Sussex: Psychology Press.
- Buchanan, N.K., & Feldhusen, J.F. (Eds.) (1991). *Conducting research and evaluation in gifted education: A handbook of methods and application*. New York: TCP.
- Buescher, T. (1985). A framework for understanding the social and emotional development of gifted and talented adolescents. *Roeper Rev.* 8, 10-15.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Coleman, L. (1985). *Schooling the Gifted*. Menlo Park: Addison-Wesley.
- Coleman, L., & Cross, T. (1988). Is being gifted a social handicap? *JEG*, 11, 41-56.
- Crocker, J., & Quinee, D.M. (2003). Social stigma and the Self: meanings, situations and self-

- esteem. In F.H. Heatherton, R.E. Kleck, M.R. Hebl & J.G. Hull (Eds.). *The social psychology of stigma* (pp. 153-181). New York: Guilford Press.
- Cross, T., Coleman, L., & Stewart, R. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the Stigma of Giftedness Paradigm. *Roeper Rev.*, 16, 37-40.
- Cross, T., Coleman, L., & Terharr-Yonkers, M. (1991). The social cognition of gifted adolescents in schools: Managing the stigma of giftedness. *JEG*, 15, 44-55.
- Csikszentmihályi M (2010). *Gifted children. Flow at school*. Budapest: Nyitott Könyvm hely.
- Davis, G., & Rimm, S. (2004). *Education of the gifted and talented*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Dunbar, R.I.M. (1996). *Grooming, gossip, and the evolution of language*. London: Faber & Faber.
- Gagné, F. (1991). *Brief presentation of Gagné and Nadeau's attitude scale: Opinions about the gifted and their education*. Montreal: University of Québec.
- Gagné, F., & Nadeau, L. (1991). *Opinions about the gifted and their education*. Unpublished instrument. Google Scholar.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 60-74). Boston: Pearson Education.
- Gagné, F. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh (Eds.). *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr Joyce VanTassel-Baska*. Waco: Prufrock Press.
- Gallagher, J.J. (1997). Issues in the education of gifted students. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 10-23). Boston: Allyn & Bacon.
- Geake, J.G. (2000). *Gifted education: Why all the fuss? An evolutionary speculation*. Unpublished manuscript, University of Melbourne.
- Goffman, I. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin.
- Goodnough, K. (2001). Changing teacher beliefs about giftedness and differentiation practices. *GTI*, 16(2), 115-121.
- Gross, M.U. (1994). Changing teacher attitudes to gifted students through in-service training. *GTI*, 9(1), 15-21.
- Klapp, O. E. (1969). *Collective search for identity*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rist, R. (2011). On understanding the processes of schooling: the contributions of labeling theory. In A.R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of education: A critical reader* (pp. 71-82). New York: Routledge.
- Steele, C. (2010). *Whistling Vivaldi: how stereotype threat affects and what we can do*. New York: W.W. Norton.
- Tannenbaum, A. (1983). *Gifted Children*. New York: MacMillan.
- VanTassel-Baska, J. (1997). Excellence as a standard for all education. *Roeper Rev.*, 20, 9-12.
- Webb, J.T. (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K.A. Heller, F.J. Mönks, & A. Harry Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 525-538). Oxford: Pergamon.
- Wilson, C. (1956). *The Outsider*. London: Gollancz [*L'outsider*, trad. it. T. Fazi, Atlantide, Roma, 2016].

